

# *Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire). De l'élaboration d'une épreuve de test à l'analyse des résultats obtenus*

Yves SOULÉ

ESPE/Université de Montpellier, LIRDEF

Bernadette KERVYN,

ESPE/Université de Bordeaux

Thierry GEOFFRE,

HEP Fribourg, UR DiLaSco

Jean-Charles CHABANNE,

IFE-ENS de Lyon, Acté

## **1. MESURER LES PERFORMANCES EN PRODUCTION D'ÉCRIT EN FIN DE COURS PRÉPARATOIRE [CP]. PLACE ET PERTINENCE D'UNE TELLE DÉMARCHE**

### **1.1. Le projet de recherche *LireÉcrireCP***

Cet article s'inscrit dans les publications issues du projet de recherche *LireÉcrireCP* qui cherche à évaluer les effets des pratiques enseignantes sur les premiers apprentissages de la lecture et de l'écriture, et à produire des connaissances sur ce qui caractérise les pratiques enseignantes efficaces. Pour ce faire, un relevé de données nombreuses et variées a été effectué dans 135 classes de Cours Préparatoire (CP) en France tout au long de l'année scolaire 2013-2014<sup>1</sup>. Pour préparer ce recueil et conduire l'analyse des données selon des angles multiples, la soixantaine de chercheurs impliqués ont constitué différents groupes de travail thématiques. Ainsi, le groupe

---

<sup>1</sup> Projet de recherche dirigé par R. Goigoux, cofinancement IFÉ-ENS de Lyon/DGESCO, 2011-2015. Pour une présentation détaillée de la méthodologie, voir Goigoux, Jarlegan et Piquée (2015).

Écriture, auquel appartient le collectif d'auteurs de cette contribution, cherche à voir s'il est possible d'établir une corrélation entre les performances des élèves et certaines pratiques d'enseignement. Il travaille sur le repérage et sur la description de neuf types de tâches d'écriture prescrites au CP<sup>2</sup>.

Le groupe a aussi conçu des épreuves testant spécifiquement les performances scripturales des élèves, intégrées dans les pré- et post-tests. Deux-mille-cinq-cent-sept élèves ont passé l'ensemble de ces tests. Si certains items des tests de début et de fin d'année scolaire reprennent pour partie des épreuves utilisées dans des études antérieures afin de permettre des études comparatives, la mesure de plusieurs capacités, notamment en production d'écrit et en compréhension de textes, a nécessité la mise au point d'exercices spécifiques. Pour évaluer les performances en écriture en fin d'année scolaire, le groupe Écriture a donc proposé un test de *dictée*, un test de *copie de phrase* et un test de *production d'une histoire à partir de quatre images séquentielles*, qui est celui que nous analysons ici.

L'objectif de l'analyse proposée dans cette contribution est de rendre compte du processus d'élaboration, de passation et de traitement d'un test portant sur la production d'écrit au CP, en le confrontant à l'analyse des résultats obtenus, afin de proposer ce test à la communauté des chercheurs pour des usages ultérieurs. Les problèmes que sa conception et sa mise en œuvre ont posés, les essais réalisés dans des classes pour le valider, renvoient directement à la problématique de l'évaluation quantitative de performances complexes en production d'écrit pour de très jeunes scripteurs, qui en retour interroge les conceptions de l'écriture et de ses apprentissages dès le début de l'école élémentaire.

---

<sup>2</sup> Neuf types de tâches ont été retenus par le groupe Écriture pour l'ensemble de la recherche. Elles portent sur des lettres (L), des syllabes (S), des mots (M), des phrases (P), des textes (T) : calligraphier [L S M] ; copier (avec modèle) [L S M P T] ; copier après disparition du modèle [L S M P T] ; écrire sous la dictée [L S M P T] ; produire en combinant des unités linguistiques déjà imprimées [S M PT] ; produire en dictant à autrui [L S M PT] ; produire en encodant soi-même [L S M P T] ; définir, planifier ou organiser la tâche d'écriture ; revenir sur l'écrit produit : le commenter, le corriger, le réviser, l'améliorer.

## **1.2. Des appuis pour justifier et concevoir une épreuve d'évaluation de la production d'écrit au CP**

L'intention première qui sous-tendait la réalisation d'une épreuve de production d'écrit était d'une part de mettre tous les élèves dans une situation telle qu'elle montre de quoi ces très jeunes scripteurs sont capables quand on leur demande de produire un écrit et, d'autre part, de pouvoir mesurer des écarts entre des performances individuelles.

Notre choix d'observer les performances en écriture de ces élèves de 6-7 ans, non pas uniquement via des tâches de copie et de dictée mais aussi sur la base d'une tâche de production d'écrit, peut surprendre. En effet, lorsque l'on recherche des tests existants pour évaluer des performances en écriture au début d'école primaire, on en trouve qui portent sur la copie (par exemple le BHK), mais, à notre connaissance, il n'en existe pas qui évaluent la production d'écrits et font autorité<sup>3</sup>.

Une des hypothèses susceptibles d'expliquer cette absence tient à la conception tout à la fois de l'écriture, de la production d'écrit et de leur enseignement ainsi qu'à la place qui leur est accordée. Que l'on s'en remette aux préconisations officielles (françaises au moins) qui prônent depuis plus de vingt ans les bienfaits du lire-écrire ou que l'on observe les manuels et les pratiques des acteurs du système éducatif, le constat dominant est à peu près identique : l'écrire apparaît subordonné au lire. Quand elle n'est pas considérée comme hors de portée des élèves de CP, la place accordée à la production d'écrit demeure réduite, subordonnée au travail phonographique et à la combinatoire, limitée à la phrase voire au mot.

Ce constat trouve un écho dans la connaissance que nous avons aujourd'hui des processus d'apprentissage du lire-écrire via les travaux sur les caractéristiques de la production écrite au cycle 2 (CP)

---

<sup>3</sup> Pour cette tranche d'âge précise, nous n'avons trouvé, dans la littérature francophone, qu'une évaluation conçue par des conseillers pédagogiques du groupe de pilotage de la Gironde « Prévention de l'illettrisme » destinée à évaluer les acquis des élèves en fin de deuxième année de cycle 2. Les items de cette épreuve portent sur la production d'un récit, sur la lisibilité, la ponctuation et la reprise ou non de mots apparaissant sur les images (Caubet et al., 2005).

aussi bien en didactique que dans des disciplines contributives (Saada-Robert & Christodoulidis, 2012 ; David, 2006 ; Morin & Montésinos-Gelet, 2007 ; Bourdin et al., 2010). Ceux-ci opposent deux conceptions de l'enseignement de l'écriture : celle qui consiste à affirmer que les élèves peuvent et doivent produire de l'écrit, mais dans le cadre d'un apprentissage prioritaire : celui du code (ici entendu comme étude du principe alphabétique, des correspondances et de la combinatoire syllabique) ; celle qui vise la construction d'une culture de l'écriture, qui prend en compte les enjeux de la littératie numérique et le développement du sujet scripteur. On reproche à la première d'être trop technique et grapho-phono centrée (ONL, 2005 ; Bucheton et Soulé, 2009), à la seconde d'être prématurée (Dehaene et al., 2011) parce que générant une surcharge cognitive qui expose beaucoup d'élèves à l'échec, en particulier les plus fragiles au plan langagier (Sprenger-Charolles, 2012).

Selon nous, la question qui émerge de ce débat est celle des compromis opératoires, donc des choix pédagogiques et didactiques à opérer entre code et acculturation d'une part, entre code et production de l'autre, dès lors que l'écrit envisagé mobilise des compétences orthographiques, syntaxiques, textuelles.

En matière d'évaluation, nous pensons que ces deux visions de l'enseignement de l'écriture au CP ainsi que les conceptions de l'écriture sous-jacentes soulignent le besoin d'un test de performance en production d'écrit pour disposer de données empiriques. Tel que nous l'envisageons, le développement des compétences scripturales repose sur l'acquisition de connaissances et de savoir-faire permettant la résolution des problèmes que posent toutes les tâches d'écriture, autant de ressources qui complètent le travail d'encodage-décodage et sans lesquelles se construit chez les élèves une représentation réductrice et peu signifiante non seulement de l'écriture mais aussi des usages littéraciés de la lecture.

Or ces capacités ne peuvent pas être observées via une tâche de copie ou de dictée. Autrement dit, ce test de production d'écrit trouve notamment sa pertinence en ce qu'il permet d'évaluer la manière dont de jeunes scripteurs commencent à gérer les contraintes

phrastiques, textuelles et discursives et, de façon plus globale, commencent à gérer l'acte d'écrire dans sa complexité (Roegiers, 2010). Étudier cette complexité demande de distinguer des tâches plus centrées sur le geste graphique ou sur le travail d'encodage et des tâches où les élèves tâtonnent et tentent de gérer d'autres contraintes inhérentes à la production verbale écrite (Plane, 2006 ; Plane, Olive & Alamargot, 2010 ; Bucheton & Soulé, 2009).

Notre entreprise repose sur une autre hypothèse forte, étayée par des travaux portant sur l'écriture de très jeunes scripteurs (Brigaudiot, 2004 ; Brigaudiot & Goigoux, 1998 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; David & Morin, 2013 ; Saada-Robert & Christodoulidis, 2012) : la plupart des élèves sont capables, en fin de CP, de s'essayer seuls à la production de phrases ou d'un petit texte. Selon nous, non seulement la production d'unités linguistiques supérieures au mot – la phrase et le texte – est possible à cet âge /à ce niveau scolaire, mais sa pratique régulière dès le CP contribue grandement, en l'outillant, au passage personnel à l'écriture en tant que moyen normé pour produire du sens.

Ainsi le groupe Écriture fait l'hypothèse que la pratique précoce de la production d'écrit serait susceptible d'expliquer certains écarts de performance en fin d'année dans les performances globales en lire-écrire. Car, comme le souligne Bucheton (2014), les tâches de production et d'anticipation-retour sur les écrits ont l'avantage d'aborder dans toute sa complexité l'acte d'écrire et de confronter les élèves à des situations leur permettant de découvrir que les systèmes de règles et de conventions de la langue écrite sont « multiples et imbriqués », et ne se limitent pas aux seules dimensions phonographiques systématiquement travaillées et trop souvent de manière cloisonnée. C'est sans doute pour cette raison que les Instructions Officielles préconisent clairement ces activités de production de phrases et de textes au cycle 2, en appelant à « [c]oncevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs, [à] comparer sa production écrite à un modèle et [à] rectifier ses erreurs ». Toujours selon les textes officiels en vigueur, « [l]es élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir

Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire)

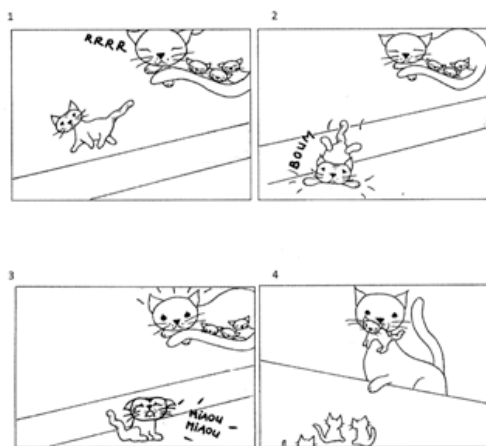
du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. » (MEN, 2008, p. 17).

## 2. ÉLABORATION DE L'ÉPREUVE, PROTOCOLE DE PASSATION ET SÉLECTION DES CRITÈRES D'ÉVALUATION

### 2.1. Protocole de passation

Réalisée en groupe classe, cette épreuve de production d'écrit est individuelle et s'effectue sans l'aide de l'enseignant : aux côtés de l'évaluateur, il assure le bon déroulement de l'épreuve mais ne peut aider les élèves. De même, les affichages muraux à même de leur fournir des renseignements (lexique, règles d'orthographe, de grammaire) sont retirés ou masqués pour éviter d'introduire des différences dans les conditions de passation d'une classe à l'autre.

Quatre vignettes (voir ci-dessous) reproduites au format A3 sont aimantées ou scotchées sur le tableau l'une après l'autre, horizontalement, de gauche à droite. Elles montrent un chaton qui quitte ses frères et sœurs endormis contre leur mère puis tombe dans l'escalier et dont les miaulements attirent la chatte qui vient le récupérer.



Dans un premier temps, l'évaluateur présente l'épreuve et le support en s'adressant à la classe : « Aujourd'hui vous allez écrire chacun l'histoire d'un petit chat. Je vais vous montrer ce qui arrive à ce petit chat. Regardez bien comment ça commence. » Il montre et

commente la première image (« Est-ce que vous le voyez, ce petit chat ? Oui, il est ici. ») sans toutefois permettre aux élèves d'intervenir (« Chut, regardez bien... On va regarder sans rien dire. Vous gardez toutes vos idées dans votre tête... »). Le protocole est identique pour les trois autres images. La présentation terminée, l'évaluateur recommande d'encore bien regarder les images et de « mettre l'histoire dans leur tête ». Les vignettes restent au tableau pendant toute l'épreuve.

Dans un second temps, après avoir montré aux élèves la feuille sur laquelle ils vont écrire, l'évaluateur précise qu'ils vont le faire au recto de la feuille mais que, s'ils oublient l'histoire, ils peuvent regarder au tableau ou se rapporter au verso de leur feuille où figurent les images. Puis il ajoute : « vous avez 15 minutes pour ce travail. Vous allez travailler seuls ; personne ne vous aidera, par exemple à écrire un mot. » La rédaction commence, les élèves sont prévenus cinq minutes avant la fin de l'épreuve du temps qu'il leur reste. Toutes les actions susceptibles de détourner les élèves de la tâche (coloriage des images, déplacements...) ne sont pas autorisées. Si des questions surviennent, l'évaluateur doit répondre de la manière la plus neutre possible.

## **2.2. Justification des choix**

Considérant que la plupart des élèves ont à maintes reprises, en maternelle, utilisé des images séquentielles pour travailler la narration (structuration des étapes d'un récit, oralisation, dictée à l'adulte), ce support s'est imposé. Nous avons cependant écarté plusieurs versions, car les pré-tests ont montré que certains élèves avaient des difficultés à écrire si les images auxquelles ils étaient confrontés leur posaient des problèmes de compréhension : des images plus éloignées de leur univers d'expérience ou renvoyant plus à la fiction (une poule découvrant qu'elle pond un œuf de crocodile ; un enfant tombé à l'eau qu'une tortue va secourir). Dans la mesure où nous ne voulions pas évaluer cette dimension et où nous souhaitions faciliter la production textuelle, nous avons opté pour des images qui a priori ne posent pas de problème lié à la diversité des cultures (animal domestique et relation mère-enfant bien connus).

Par ailleurs, le nombre d'images met en exergue quatre éléments du schéma narratif et la stylisation du dessin (lisibilité, absence d'éléments descriptifs superflus) facilite le travail de compréhension des personnages (le chaton, la mère), des actions (chute dans l'escalier ; miaulements ; intervention de la mère) et des émotions (pleurs du chaton ; inquiétude de la mère alertée par les miaulements). Néanmoins, les consignes de passation ne permettent pas de s'assurer de la compréhension des images par tous les élèves, puisqu'ils doivent les observer en silence. Et cette compréhension peut ne pas aller de soi : les deux lignes et la zone grisée qui figurent la marche d'escalier dans l'image 1 et 2 peuvent être mal interprétées (bordure d'un tapis ? rebord d'une fenêtre ?) ; le changement de point de vue (images 1, 2 et 3 vues depuis l'escalier ; image 4 vue depuis le palier) peut poser problème.

Après différents essais, nous avons aussi opté pour un espace d'écriture sur lequel ont été imprimés des carreaux *seyes*, connus des élèves, afin de faciliter la calligraphie. A également été privilégiée une page recto sans les images pour éviter un « simple » légendage (quelques mots ou une phrase par image), et ainsi mieux évaluer leur capacité à produire un texte.

Le type narratif nous a semblé le plus propice à notre entreprise, car le plus connu des élèves. Mais nous avons écarté la production d'une *suite de récit*, les pré-tests faisant apparaître d'autres difficultés dans ce cas : l'écriture d'une suite est plus contraignante en termes d'invention d'idées, de cohérence avec le début du récit et de respect de la consigne (difficultés ou refus de n'écrire que la suite ; écriture où suite et début se mêlent voire s'inversent, les élèves voulant parfois écrire le début après avoir répondu à la consigne). De plus, certains élèves s'acquittaient de la tâche par une unique phrase conclusive (« le crocodile mange la poule »), certes pertinente du point de vue de la cohérence textuelle mais ne permettant pas de tester leur capacité à produire un texte long.

Enfin, le fait de démarrer par un temps collectif de présentation de la consigne et des images n'est pas anodin. Il limite les risques de produire un texte sans faire attention aux images et fournit à tous les



élèves un même matériau narratif. Ce travail préparatoire constitue une aide et une condition d'harmonisation nécessaire en vue d'évaluer l'exploitation des informations contenues dans chaque image.

### **2.3. Protocole de codage des productions**

Pour caractériser des performances scripturales importantes à nos yeux, et afin d'être en mesure de les corrélérer à des pratiques enseignantes, nous avons retenu six observables et les avons codifiés pour permettre une quantification des performances. Nous avons par ailleurs veillé à mettre à disposition des évaluateurs des exemples de production issus des pré-tests leur permettant de réguler leur barème et d'homogénéiser leur travail. Nous avons aussi soigné l'ergonomie du codage, les évaluateurs ayant à évaluer et à encoder un nombre élevé de données pour chaque élève dans le cadre des post-tests.

Précisons encore que les observables que nous allons maintenant détailler, s'ils sont distincts pour la clarté du propos, forment bien un tout. Ils ont été conçus conjointement. Rappelons aussi qu'ils prennent place dans un ensemble de pré-tests, ce qui explique que certains critères, tel le recours à la cursive ou l'écriture alphabétique conforme à la forme orale ou à la norme orthographique, évalués par ailleurs, ne sont ici pas considérés.

#### **Premier observable : la longueur de l'écrit produit**

Il s'agit ici de mesurer la quantité d'écrit que chaque élève est capable de produire de façon autonome dans un temps donné. Pour cela, nous comptons les lettres tracées, à l'exclusion des lettres illisibles ou raturées. La cotation prévoit 5 valeurs : 0 (rien d'écrit), 1 (de 1 à 10 lettres), 2 (de 11 à 30), 3 (de 31 à 60), 4 (de 61 à 100), 5 (101 lettres et plus). Choisir la lettre comme indicateur de production correspond à une définition *a minima* de l'acte d'écrire comme capacité à tracer des suites de lettres. Le comptage des mots, pratiqué pour évaluer les productions de scripteurs plus expérimentés, amènerait ici à confondre deux critères : longueur du discours écrit produit et capacité à segmenter la chaîne écrite en mots.

### **Deuxième observable : la segmentation**

Il s'agit d'évaluer la proportion de mots graphiques correctement séparés par des blancs, montrant que l'élève de CP a conscience de l'organisation spatiale de l'écrit et des problèmes que pose le passage de la chaîne orale à la chaîne écrite. La cotation prévoyait 5 valeurs : 0 (rien d'écrit), 1 (absence de segmentation), 2 (moins de 50 % bien segmenté), 3 (plus de 50 % bien segmenté) et 4 (bien segmenté ou presque).

### **Troisième observable : la lisibilité**

Le critère de lisibilité concerne la qualité globale du geste graphomoteur. Il doit permettre un déchiffrage « à haute voix sans effort », il ne prend pas en compte l'orthographe et la qualité de la segmentation. Dans la mesure où on écrit pour être lu, la lisibilité est un critère important pour considérer qu'un élève devient producteur d'écrit : on évalue ici autant une *attitude* qu'une capacité technique. Pour la problématique de l'évaluation, la question posée ici est celle de l'identification d'observables permettant de saisir des caractéristiques complexes de l'action ou du sujet. La cotation prévoit 3 valeurs : 0 (illisible), 1 (en partie lisible), 3 (totalement lisible).

### **Quatrième observable : les séparateurs**

Au-delà des unités lexicales segmentées et lisibles, la production de texte au niveau phrastique et interphrastique suppose la capacité à utiliser des marques de séparation graphiques (le point, la majuscule), mais aussi spatiales (le retour à la ligne non imposé par la fin de la ligne) et logiques (les connecteurs) qui caractérisent l'organisation textuelle (Fayol, 1986). La présence d'au moins une occurrence pour chaque catégorie de séparateur est cotée par un point, le score s'échelonnant ainsi de 0 à 4. Nous cherchons ainsi à évaluer si l'élève commence à introduire dans son écrit des marques d'organisation et de cohésion textuelle.

### **Cinquième observable : le développement (quantitatif) du récit**

Avec cet item est évaluée la capacité de l'élève à développer la structure d'un récit. Nous faisons l'hypothèse que les images aident l'élève à écrire en même temps qu'elles contraignent la construction

de son récit. L'élève obtient 4 points si son écrit rend compte des quatre idées suivantes, correspondant aux images :

1. Chaton qui fait quelque chose d'autre que tomber ou chats qui dorment (1 point).
2. Chute (1 point).
3. Pleurs, miaulements, douleurs, cris qui réveillent la mère (1 point).
4. Retour auprès des autres chatons, sauvetage, résolution (1 point).

Nous comptons en plus la notation d'informations supplémentaires (action, description, intention, explication, émotion), qui sont l'indice d'un traitement inférentiel complexe — pour chaque image et entre les images — et d'une capacité à épaissir le texte. Ces ajouts, notés de 0 à 3 points (si 3 informations supplémentaires) rendent cet item *à priori* très discriminant.

#### **Sixième observable : les marques d'une énonciation narrative**

Cinq indices ont été retenus comme marques de *narration* (au sens d'une prise de position énonciative de l'élève comme narrateur dans l'écriture d'une « histoire ») : la présence d'un titre, d'une formule d'ouverture (*il était une fois*<sup>4</sup>, *c'est l'histoire de...*), d'une formule de fermeture (énoncé qui clôt le récit, qui évoque un retour à l'équilibre), l'utilisation d'au moins un temps du passé et d'une reprise pronominale. Une occurrence de chaque indice est comptabilisée 1 point, l'échelle des scores allant de 0 à 5. On peut faire l'hypothèse que l'observation de cette performance, alors que la consigne ne donne aucune indication particulière à l'élève, marque l'entrée de l'élève dans une culture de l'écrit, tant en termes de capacités que d'attitudes.

### **3. LES RÉSULTATS : QU'APPREND-ON SUR LA CAPACITÉ DES ÉLÈVES DE FIN DE CP À PRODUIRE UN ÉCRIT NARRATIF ?**

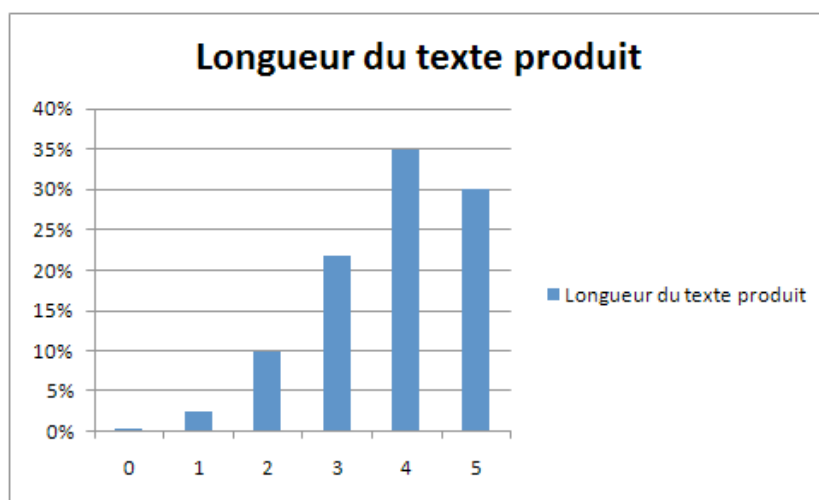
Avant de procéder à l'examen des résultats, il convient de préciser que le déroulement de l'épreuve n'a pas révélé de difficultés majeures

---

<sup>4</sup> Quoique plutôt consacrée au conte, cette formule a été relevée comme un indicateur de narration, qu'elle soit pertinente ou non pour cette narration ne nous semble pas relever des compétences attendues en fin de CP.

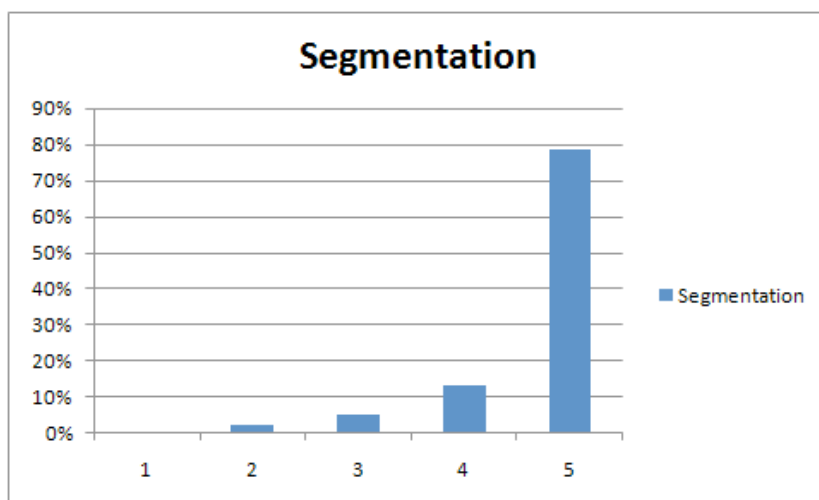
(pour mémoire : 2507 élèves, 131 classes). Les écarts par rapport au protocole qui ont été signalés concernent pour l'essentiel les demandes d'aide d'élèves au moment de la passation des consignes. Bien que tenus de rester les plus neutres possible, certains évaluateurs disent avoir répété ou reformulé les consignes (« tu dois raconter l'histoire du petit chat »). Aucune difficulté particulière de codage des observables n'a été signalée.

### 3.1 Longueur du texte produit



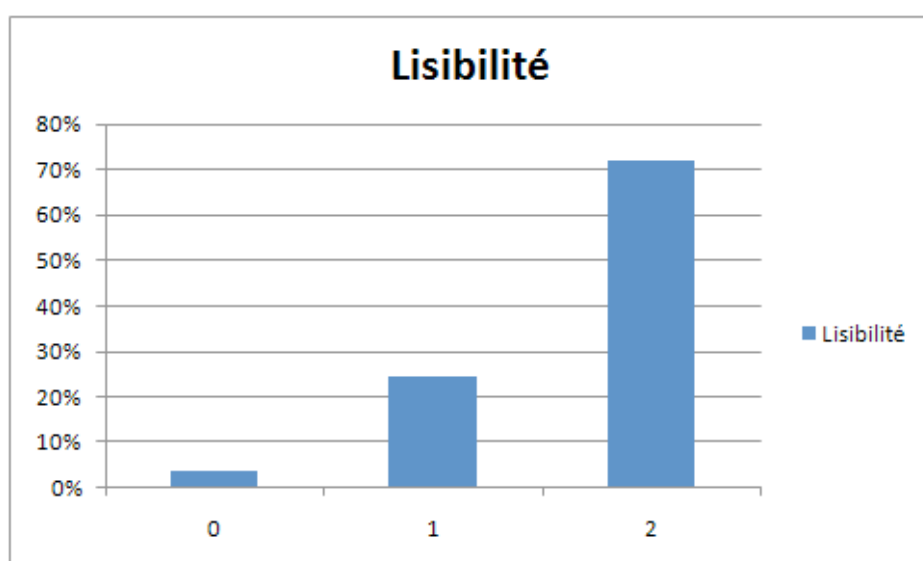
Ce premier histogramme, très significatif, permet de faire deux constats. Il montre tout d'abord que, dès la fin du CP, la plupart des élèves peuvent produire des écrits relativement longs : 65 % des élèves sont capables d'écrire en 15 minutes un texte d'au moins 60 lettres. La moyenne des textes produits se situe entre 60 et 100 lettres. Très peu d'élèves n'écrivent rien (1 %), 3 % d'élèves écrivent moins de 10 lettres et 10 % entre 11 et 30 lettres. Globalement, les élèves écrivent au sens où ils produisent eux-mêmes une certaine longueur de matière graphiée, capacité certes limitée mais indispensable et spécifique à l'acte d'écrire.

### 3.2 Segmentation



Ici encore le résultat est éloquent : plus de 92 % des élèves produisent un texte qui est segmenté correctement à plus de 50 %. Une très grande partie des élèves a donc assimilé, en fin de CP, le principe fondamental de la segmentation graphique et l'usage des espaces entre les mots. Le score montre que les acquisitions ne sont pas limitées au système de correspondances entre phonèmes et graphèmes, que la mémorisation des unités lexicales est en cours et que l'acte d'écriture peut être envisagé dans sa complexité morphologique.

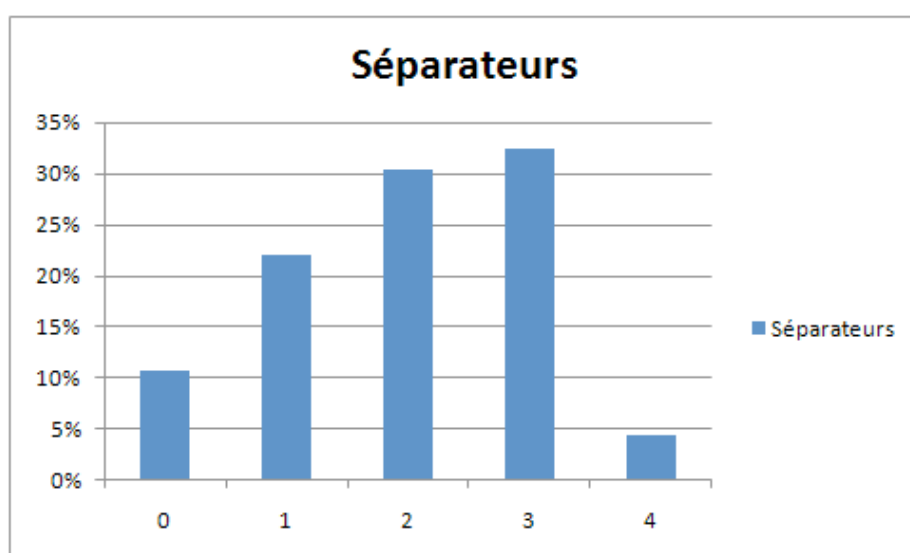
### 3.3 Lisibilité



Complétant les deux premiers observables sur les aspects matériels de l'écriture, le score concernant la lisibilité montre que plus de 70 % des élèves rédigent un écrit que l'on peut « déchiffrer à haute voix sans effort ». Contrairement aux idées souvent répandues sur la piètre qualité des productions, ce résultat donne à voir que, pour une majorité d'élèves, la formation des lettres, l'orientation du tracé et, au-delà, la coordination sensori-motrice, sont globalement acquises pour que leur production écrite puisse être lisible.

### 3.4. Séparateurs d'idées

L'histogramme ci-dessous donne à voir les résultats obtenus pour les 4 types de marques : le score est une somme comprise entre 1 et 4. 0 signifie qu'aucun séparateur n'est utilisé quelle que soit la longueur du texte produit.



Prolongeant la problématique de la segmentation, la délimitation des blocs syntaxiques et sémantiques, même maladroite, manifeste les premières acquisitions relevant de la cohérence textuelle. Si 11 % des élèves n'utilisent aucun séparateur et si 4 % n'emploient qu'une seule sorte de séparateur (majuscule, point, retour à la ligne ou connecteur), deux tiers des élèves commencent à produire un écrit qui intègre diverses procédures d'enchaînement phrastique en lien avec la conduite du récit.

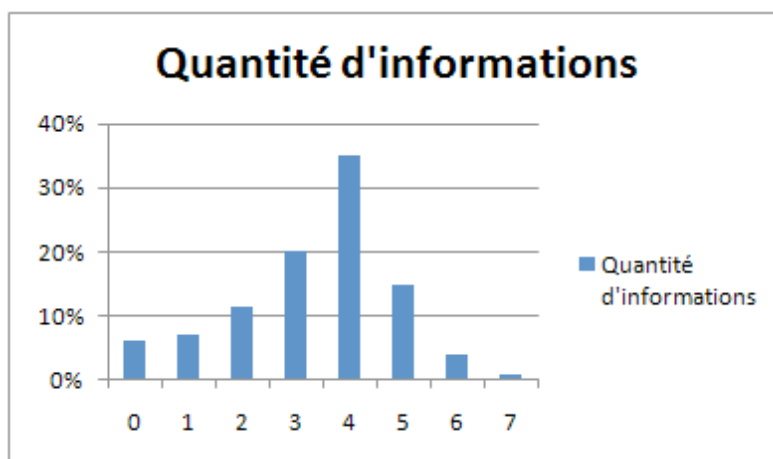
### **Résultats par type de marque**

Le point et la majuscule pouvaient apparaître comme des attendus puisqu'ils sont au programme de la classe de CP et correspondent au travail sur la phrase. Nous voulions mesurer leur présence dans les textes des élèves. Nous voulions également savoir si la gestion spatiale de l'écrit et l'usage des connecteurs de balisage étaient présents :

- 66 % des élèves utilisent au moins une fois un connecteur ;
- 65 % des élèves utilisent au moins une fois le point ;
- 49 % des élèves utilisent au moins une fois la majuscule ;
- 18 % seulement des élèves utilisent au moins une fois l'alinéa (passent à la ligne).

L'écart entre les résultats concernant la majuscule et le point est intéressant au même titre que la fréquence d'emploi des connecteurs. Malgré la fameuse formule « La phrase commence par une majuscule et se termine par un point », le déséquilibre entre les deux marqueurs montre que leur apprentissage n'est pas assimilé de la même manière. Cet écart confirme les travaux sur l'apparition des marques de ponctuation et la mise en place du système ponctuation/connecteurs (Fayol, 1989 ; Jaffré & Fayol, 1999) : les enfants de 7-8 ans utilisent facilement des connecteurs de l'oral, « et », « et puis », « alors », et emploient le point pour délimiter des éléments de signification, tels que les composantes du schéma narratif ou des unités de signification (Garcia-Debanc, 2010).

### 3.5. Le développement quantitatif du récit



Si on cumule les scores 1 à 4, on constate que 74 % des élèves reprennent dans leur écrit des informations fournies par les images sans en ajouter d'autres. 6 % n'en utilisent aucune (soit parce qu'ils n'ont rien écrit, soit parce qu'ils n'ont pas respecté la consigne). Comment interpréter ces résultats ? Sans savoir à priori ce qu'on a enseigné aux élèves et sans pouvoir mesurer l'impact réel des activités menées en amont à partir d'images séquentielles, on peut dire que la grande majorité des élèves semblent connaître le principe du récit en images, ont repéré dans chacune d'elles des éléments utiles pour composer leur propre récit écrit, ont su combler les vides entre les images pour signifier que la chatte, ayant entendu son petit miauler, le rejoint, le prend dans sa gueule et le ramène auprès des autres chatons. Malgré la réserve émise plus haut sur les limites d'une production prenant appui sur une séquence d'images qui ne pose pas de difficultés majeures de compréhension, ce constat valide plutôt le choix opéré : la tâche permet de discriminer des niveaux de performance.

On note de plus que 20 % des élèves parviennent à ajouter jusqu'à 3 informations supplémentaires (valeurs 5, 6, 7 de l'histogramme). Des élèves de CP peuvent donc prendre en charge des manières de raconter plus exigeantes qu'on ne le croit souvent et il pourrait être intéressant pour une étude plus fine de catégoriser plus précisément la nature de ces informations supplémentaires (celles proposées à titre d'exemple pour le codage : action, description, intention, explication,



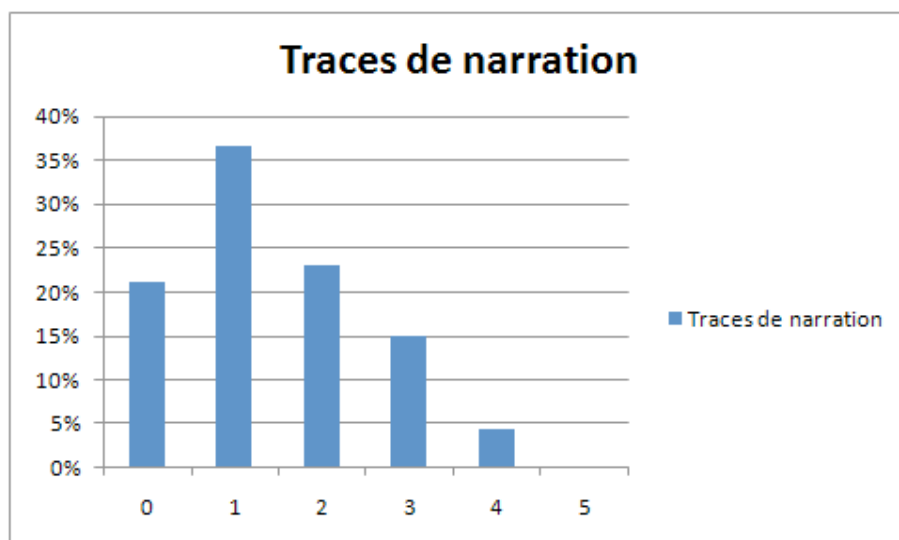
émotion, mais aussi celles qui n'ont pas été recensées comme l'inscription d'un dialogue entre la chatte et son petit).

La distribution par type d'informations est la suivante :

- 75 % des élèves produisent une information correspondant à l'image 1 ;
- 82 % des élèves produisent une information correspondant à l'image 2 ;
- 74 % des élèves produisent une information correspondant à l'image 3 ;
- 65 % des élèves produisent une information correspondant à l'image 4.

Le pourcentage moyen (74 %) montre qu'aucune image n'a posé de problème particulier de compréhension. La plupart des élèves ont terminé avant la fin des 15 minutes imparties. On peut cependant s'interroger sur la légère baisse de rendement à propos de la 4<sup>e</sup> image : ce score s'explique-t-il par la fatigue cognitive résultant de l'activité, par la perte progressive de motivation ou pour des raisons relatives au scénario iconique proposé, le changement de point de vue et l'ellipse narrative entre l'image 3 et 4 pouvant, comme nous l'avons indiqué plus haut, perturber les élèves ? Ceci mériterait des explorations plus approfondies en regard des modèles psychocognitifs de la production écrite de récit.

### 3.6. Marques d'énonciation narrative



L'analyse de traces d'une énonciation narrative offre des résultats contrastés. Globalement, 21 % des élèves produisent des textes ne comportant aucune trace de narration, 37 % en produisent au moins une, 23 % deux, 15 % trois, 4 % quatre. Seuls trois élèves présentent des productions comportant les cinq types de traces testées.

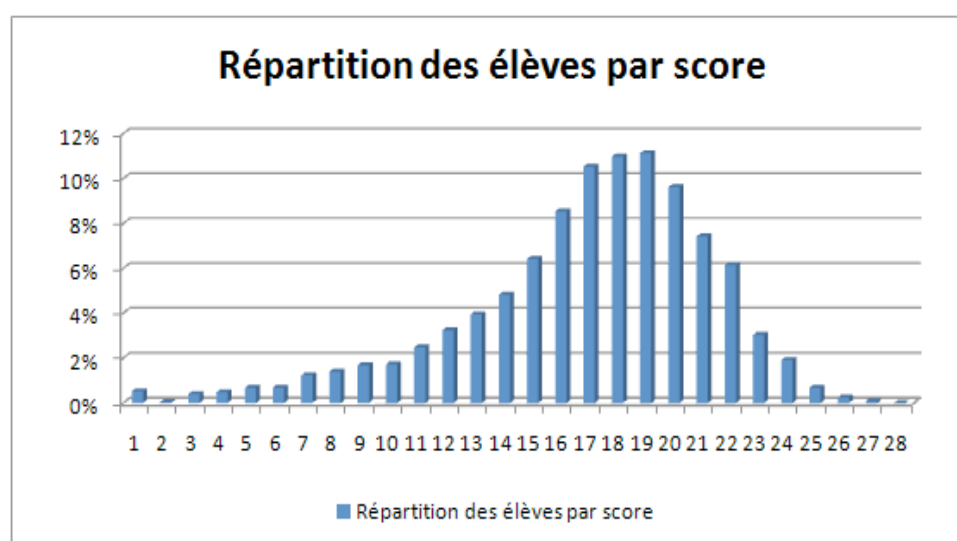
Une lecture par type de traces permet de compléter la lecture de l'histogramme :

- seul 1 % des élèves mettent un titre à leur production ;
- 15 % des élèves utilisent une formule de fermeture ;
- 21 % des élèves utilisent une formule d'ouverture ;
- 62 % des élèves n'emploient pas un temps du passé ;
- 69 % des élèves ont recours à une reprise pronominale au moins.

On constate que les temps du passé et le recours aux reprises pronominales, observables dans une majorité des productions, sont en phase avec le type narratif attendu. Ce sont donc les items concernant la présence d'un titre, d'une formule d'ouverture ou de fermeture qui pourraient avoir une valeur discriminante s'ils pouvaient, par la suite, être corrélés à d'autres variables de l'étude.

Ce qui peut être retenu ici, dans une réflexion plus générale sur l'évaluation, c'est que cet item est révélateur des difficultés de concevoir une épreuve qui cherche à mesurer des traces relativement fines de l'activité, portant ici sur le positionnement énonciatif d'un scripteur, positionnement qui relève à la fois de contraintes génériques conventionnelles et en quelque sorte prescrites (du type : « en général, un récit commence par... En général, on utilise les temps du passé/du présent... ») et de choix personnels qui marquent une position d'auteur (Bucheton, 1995, 2000).

### 3.7. Score global à cette épreuve



Pour terminer par une vue plus globale de la performance des élèves en production d'écrit narratif, le schéma ci-dessus montre comment se répartissent les élèves sur la base du score global (obtenu par cumul des scores pour les six observables). Le fait que 77 % des 2507 élèves ont plus de la moyenne au score global montre que deux tiers des élèves de fin de CP ont déjà acquis des capacités non négligeables en production d'écrit. De façon plus précise, on note que la distribution des résultats se resserre : la moitié des élèves se situe entre 14 et 19 ( $\frac{1}{4}$  entre 14 et 17;  $\frac{1}{4}$  entre 17 et 19). Un cinquième des élèves (19 %) obtient un score égal ou supérieur à 20.

## 4. DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans le cadre de la recherche *LireÉcrireCP*, nous avons cherché ici à rendre compte de la réflexion du groupe Écriture pour concevoir

une évaluation des compétences scripturales d'élèves de fin de CP lors d'une activité de production d'écrit et à montrer son intérêt.

Les résultats obtenus au test de juin 2014 montrent qu'il est possible de s'intéresser aux performances en production d'écrit des élèves à la fin de leur année de CP : faire écrire des récits aux élèves est donc pertinent. En effet, un premier résultat est qu'une grande majorité des élèves montre déjà des capacités importantes en production autonome d'écrit narratif en fin de CP. De telles capacités, ainsi que leurs effets positifs sur les apprentissages dans plusieurs dimensions du lire-écrire, sont souvent ignorées des acteurs de terrain. Certains d'entre eux, en effet, jugeaient à priori l'épreuve trop difficile, voire inadéquate car excédant de beaucoup, selon eux, ce dont les enfants de cet âge sont capables.

La mise en œuvre du test nous semble révéler des résultats discriminants à partir d'un protocole transposable, ce qui nous conduit à le proposer à la communauté des chercheurs et des enseignants.

Si l'on revient à la problématique de l'évaluation, thème de cet ouvrage, nous pensons avoir montré que les seuls tests fondés sur des tâches de lecture ou des tâches de copie ou de dictée ne sont pas suffisants pour rendre compte des performances réelles des élèves en matière de lire-écrire, et en particulier de leur *capacité à apprendre dans des tâches complexes*. Notre hypothèse est que ce ne sont pas les tâches où l'interaction lecture-écriture concerne essentiellement l'appropriation des codes phonographique et orthographique qui sont les plus significatives de leurs capacités, mais que seules des tâches d'écriture autonome peuvent permettre de mesurer un ensemble de capacités impliquées dans l'acte d'écrire. L'étude du code est évidemment indispensable. Mais est-elle la seule voie d'accès au lire-écrire ? Les pratiques précoces de l'écrire peuvent-elles produire des effets positifs à la fois sur le développement de la conscience des correspondances entre phonèmes et graphèmes (Chomsky, 1979) et sur celui des compétences relevant de la littératie ? Si on peut montrer ces effets, alors les applications concernent la place qu'on peut donner à un apprentissage spécifique des tâches d'écriture. Reste

à déterminer quelles tâches proposer et comment aider les enseignants à les mettre en œuvre et à les évaluer.

Par conséquent, il faut se doter d'outils pour évaluer les performances des élèves du niveau du CP en matière de production d'écrit, en atteignant un niveau de finesse suffisant. Les résultats du test que nous avons produit nous permettent d'ores et déjà de mesurer et de comparer les performances des élèves dans des tâches d'écriture autonomes de manière suffisamment fine pour pouvoir espérer, dans la suite du programme *LireÉcrireCP*, mettre en relation de manière convaincante ces performances et certains choix didactiques et pédagogiques cruciaux. Nous pourrions alors vérifier si les enseignants qui consacrent un temps significatif à l'écriture ont de meilleurs résultats en lecture, toutes choses étant égales par ailleurs. En effet, les tâches d'écriture autonomes sont sans doute celles au cours desquelles l'intervention didactique (explicitation, tissage), et donc la compétence professionnelle des maîtres, doit jouer un rôle très important dans l'étayage des apprentissages et la régulation des inégalités entre élèves.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALAMARGOT, D. (2006). *Approche pluridisciplinaire de la production verbale écrite, Bilan 2003-2006 Projet scientifique 2007-2010*. En ligne : [http://www.gdr-pve.fr/GDR2657\\_bilan\\_projet.pdf](http://www.gdr-pve.fr/GDR2657_bilan_projet.pdf) (consulté le 26/5/2016).

BOURDIN, B., COGIS, D. & FOULIN, J.-N. (2010). Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire, *Langages*, 177, 57-82.

BRIGAUDIOT, M. & GOIGOUX, R. (Dir.) (1998). *À la conquête de l'écrit (cycles 1 et 2)*. Repères, 18.

BRIGAUDIOT, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1 et secteur spécialisé*. Paris : Hachette Education.

BUCHETON, D. (1995). Aider l'élève à devenir un « sujet écrivain » ou de quelques ingrédients à bien mélanger. *Recherches (Revue de Didactique et de Pédagogie Du Français), Ecrire d'abord*, 23, 107–116.

BUCHETON, D. (2000). Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille. *Le Français dans tous ses états*, 43. En ligne : <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/frdtse/>

Évaluer la production d'écrit en fin du cours préparatoire (première primaire)

F043030A.html (consulté le 26/5/2016).

BUCHETON, D. & SOULE, Y. (2009). *L'atelier d'écriture au CP. Une réponse à l'hétérogénéité des élèves*. Paris : Delagrave.

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

CAUBET, M., LAURIAC, J., MEDINACELI, B., & QUIRIN, V. (2005). Évaluations cycle 2 fin de 2<sup>e</sup> année. Inspection académique de la Gironde. En ligne : [http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/19/eval\\_cp\\_fin.pdf](http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/Portals/19/eval_cp_fin.pdf) (consulté le 26/5/2016).

CHOMSKY, C. (1979). Approaching Reading through Invented Spelling. Dans L.B. Resnick & P.A. Weaver, (Dir.), *Theory and Practice of Early Reading*, t.2 (p. 43-65). Cambridge : Harvard.

DAVID, J. (2006). Quelles pratiques de production écrite à l'école maternelle ? *La lettre de l'AiRDF*, 39(2), 23-27.

DAVID J. & MORIN M.-F. (Dir.) (2013) *Premières pratiques d'écriture : état des recherches francophones*. Repères, 47.

DEHAENE, S., DEHAENE-LAMBERTZ, G., HURON, C. & SPRENGER-CHAROLLES, L. (2011). *Apprendre à lire : des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

FAYOL, M. 1986. Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.

FAYOL, M. 1989. Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue Française*, 81, 153-176.

JAFFRÉ, J.-P. & FAYOL, M. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe (note de synthèse). *Revue Française de Pédagogie*, 126, 143-170.

GOIGOUX, R., JARLEGAN, A. & PIQUÉE, C. (2015). Comment et pourquoi évaluer l'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves ? *Recherches en didactiques*, 19, 33-52.

MEN (Ministère de l'éducation nationale) (2008). Programme de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section. *Bulletin officiel, Hors-série n° 3* du 19 juin 2008.

MORIN, M-F. & MONTESINOS-GELET, I. (2007). Effet d'un programme d'orthographe approchées en maternelle sur les performances ultérieures en lecture et en écriture d'élèves à risque. *Revue des Sciences de l'Education*. XXXIII (3), 663-683.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005). *Les troubles de l'apprentissage de la lecture*. Paris : ONL.

PLANE, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit : l'écriture comme traitement de contraintes. Dans Lafont-Terranova, J., et Colin, D., *Didactique de l'écrit* (p. 33-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.

PLANE, S., OLIVE, T. & ALAMARGOT, D. (Éd.) (2010). Traitement des contraintes de la production d'écrit : aspects linguistiques et psycholinguistiques. *Langage*, 177, en ligne.

ROEGIERS, X. (2010). *L'école et l'évaluation*, Bruxelles : De Boeck.

SAADA-ROBERT, M., CHRISTODOULIDIS, C. (2012). Des situations d'écriture pour apprendre à lire au cycle 1 : de la Lecture/écriture émergente à la Production textuelle orthographique. *forumlecture.ch-2/2012*.

En ligne :

[http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2012\\_2\\_Saada\\_Robert.pdf](http://www.forumlecture.ch/fr/myUploadData/files/2012_2_Saada_Robert.pdf) (consulté le 26/5/2016)

SPRENGER-CHAROLLES, L. (2012). Principaux facteurs expliquant la réussite et l'échec de l'apprentissage de la lecture. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 24(116), 10-18.